

Portefólios no 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua dinâmica

INÊS PIMENTEL

ines-cunh@hotmail.com

Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal

JORGE PINTO

jorge.pinto@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

A introdução de um novo instrumento de trabalho, na sala de aula, exige tempo para que os alunos se apropriem dos objetivos de aprendizagem. O portefólio envolve um processo lento, que exige disponibilidade, empenho e dedicação de todos os que o elaborem, bem como uma maior atenção às aprendizagens e experiências realizadas pelos alunos.

O presente artigo surge no âmbito do relatório da componente de investigação do Mestrado em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que teve como objetivo compreender o contributo da elaboração de um portefólio para as aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e diz

respeito ao percurso realizado numa sala de 4ª ano de escolaridade, onde a utilização e a dinâmica de trabalho com os portefólios foi sofrendo alterações.

A metodologia adotada inscreve-se numa abordagem qualitativa com uma metodologia próxima da investigação-ação. Os dados foram recolhidos através da observação participante e de entrevistas que designei por conversas informais de exploração.

Os resultados mostram que a apropriação de um trabalho novo é gradual e que o facto de existir uma rotina possibilita que os alunos adquiram autonomia e responsabilidade pelo trabalho que apresentam. Ao longo das sessões de trabalho, verificam-se alterações nas capacidades de seleção das tarefas e correspondente refle-

xão. Evidenciou-se que a duração desta atividade diminuiu com à medida que os alunos estavam mais familiarizados com a utilização do portfólio.

Palavras-chave:

Avaliação formativa; Portefólio; Aprendizagem Metacognição; Práticas avaliativas no 1º ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The introduction of a new tool, in the classroom, requires time for students to assume ownership of their learning objectives. In this case the portfolio involves a slow process that requires availability, commitment and dedication of all those who develop as well as greater attention to and learning experiences for students.

This article emerges in the research work under the Master in Preschool education and primary school teaching which aimed to understand the role of developing a portfolio for student learning of the 1st cycle of basic education and concerns the process developed in a room 4º grade, where the use and the dynamics of working with portfolios has undergone changes .

The methodology is part of an approach with a qualitative research methodology next action research. Data were collected through participant observation and interviews appointed by informal conversations of explicitness.

The results show that the appropriation of this new tool is gradual and the fact that there was a routine enables students to acquire autonomy and responsibility for their own work. During the working sessions, there are changes in the capabilities of students` selection and the correspondent reflection about their own learning's. We note also that the duration with this task decrease with the practice with portfolios

Keywords

Formative assessment; Portfolio; Learning; Metacognition; Assessment Practices in the Primary Education.

Introdução

O estudo que se apresenta ocorreu no âmbito do relatório da componente de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A avaliação que orienta o percurso escolar e que apoia e certifica as aquisições dos alunos não deve ser entendida apenas como catalogadora do aluno numa determinada escala, mas também como um meio que tem como objetivo apoiar e sustentar a atividade pedagógica.

Com o evoluir de estudos relativamente às práticas avaliativas, começaram a surgir novas práticas de avaliação com conceções diferentes da avaliação tradicional. Assim, os professores têm oportunidade de começar a utilizar instrumentos de avaliação formativa que valorizem mais o desenvolvimento, o progresso e a participação dos seus alunos do que os resultados escolares obtidos. Deste modo, a comparação entre alunos, as típicas classificações em escalas (muito bom, aluno médio ou fraco), frequentes do método de avaliação sumativa, não se verificam. Segundo Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), a avaliação formativa tem como principal função regular o processo de ensino e aprendizagem e visa orientar o aluno quanto à sua aprendizagem, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir. Contrariamente à avaliação sumativa que tem como função certificar as aprendizagens e atribuir uma cotação, a avaliação formativa fornece informações que permitem

uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem dos alunos. De acordo com a alínea h do ponto II, do anexo 2, do perfil do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001), os docentes devem “avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e [devem desenvolver] nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem”.

Ao centrarmos na avaliação reguladora surge o portefólio enquanto instrumento de autoavaliação. Assim, o projeto de investigação procura compreender de que forma o portefólio, enquanto instrumento de avaliação formativa, contribuiu para o processo de aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, o presente artigo, que surge no âmbito do projeto de investigação mencionado anteriormente, apresenta a análise das sessões de trabalho com o portefólio, para compreender o contributo deste instrumento para as aprendizagens dos alunos.

1. Portefólio em ação como instrumento de aprendizagem

Este estudo assume que o ato educativo se deve organizar e desenvolver de modo a possibilitar a diferenciação pedagógica, tendo para isso como pontos de referência a autorreflexão dos alunos sobre o trabalho desenvolvido e a construção de aprendizagens significativas. Estes devem contribuir para a formação escolar de todos os alunos e constituir uma base sólida para os

seus projetos de vida. Nesta perspetiva entendemos que a avaliação, sendo uma, interação social complexa contextualizada (Pinto, 2002), pode ser utilizada como um instrumento de aprendizagem. É por estas razões, que o uso de metodologias ativas, que permitam uma maior centralidade do aluno na organização do seu trabalho e consequente avaliação enquanto processo de metacognição faz todo o sentido. Como sabemos o processo de aprendizagem não ocorre de forma linear, sem erros e dificuldades, sem avanços e recuos. Mas para ultrapassar uma visão deficitária do erro e das dificuldades é necessário, não só desenvolver com os alunos capacidades de autoanálise dos seus desempenhos, mas também o professor assumir um papel de mediador e conselheiro entre o aluno e as suas próprias aprendizagens. Por outras palavras, o professor e os alunos podem construir diálogos avaliativos regulares sobre onde se está e porquê em termos de aprendizagem e procurar os meios e os caminhos para voltar de novo ao trilho da aprendizagem (William, 2009).

O portefólio como instrumento de autoavaliação e de autorregulação da aprendizagem, surge como um meio que possibilita a participação dos alunos no processo de formação escolar, tornando-os conscientes dos percursos que estão a realizar (Pinto, 2010). Um portefólio corresponde a uma seleção e organização planeada de trabalhos produzidos pelo próprio aluno, durante um certo período de tempo. De um modo geral, constitui o registo da evolução das aprendizagens e reflexões realizadas pelos alunos (Ber-

nardes, & Miranda, 2003; Pinto & Santos, 2006). Os trabalhos a arquivar pressupõem que o aluno faça uma escolha de um conjunto vasto de trabalhos que implica, por um lado, selecionar alguns trabalhos em detrimento de outros e, por outro, um processo de reflexão sobre o que fez, de forma a proporcionar uma visão alargada e pormenorizada do seu trabalho e do seu desenvolvimento. Neste sentido, não corresponde a uma mera compilação de trabalhos “organizados” numa pasta de arquivo ou numa caixa, mas sim a uma coleção significativa de trabalhos do aluno que documente, ilustre e demonstre os seus esforços, progressos e as suas realizações/ aprendizagens. Assim, os trabalhos a incluir no portefólio não são, necessariamente, os melhores trabalhos realizados pelo aluno, mas todos os que são significativos ao longo do seu percurso de aprendizagem. Como tal, é necessário que o aluno reflita sobre as diversas experiências de aprendizagem, justifique a sua escolha e comente o significado que o trabalho teve para o próprio. Desta forma, estamos perante um processo que apela ao pensamento reflexivo e à metacognição (Pinto & Santos, 2011).

Como os alunos têm oportunidade de analisar o seu trabalho, refletindo sobre o que fizeram e como fizeram, reconhecendo os seus progressos, as suas fraquezas e os melhoramentos necessários a introduzir, a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens surgem como práticas habituais. Neste sentido, o portefólio apresenta-se como um instrumento que possibilita um olhar crítico sobre os trabalhos produzidos e permite o investimen-

to em estratégias para vencer os obstáculos com que se deparam e, simultaneamente, a prossecução de novas aprendizagens. Assim, uma avaliação com estas características informa tanto os professores, pois permite um “conhecimento mais profundo do aluno”, como os alunos, para além de os responsabilizar pelo próprio processo de ensino-aprendizagem.

Pinto e Santos (2006) afirmam que no início de todo o trabalho com o portefólio, os professores devem apoiar os alunos na elaboração das reflexões, podendo até elaborar guiões de apoio que orientem o aluno. Para além disso, referem que, no início do processo, é natural que os professores necessitem de disponibilizar mais aulas, no entanto, com o passar do tempo, os alunos vão adquirindo autonomia e responsabilidade por se familiarizarem com o instrumento e, como tal, necessitam de menos tempo por saberem o que é para fazer. O facto de o aluno se familiarizar com o processo de trabalho dá-lhe a oportunidade de observar as suas aprendizagens, pois, ao percorrer as páginas do seu portefólio, ele vai realizar uma interação constante entre o passado e o presente. (Santos, Pinto, Rio, Varandas, Moreira, Dias, & Bondoso, 2010)

Em síntese, o portefólio atribui um papel ativo ao aluno no processo de avaliação, através da regulação do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo as suas capacidades de reflexão, autoavaliação e metacognição.

2. Metodologia de investigação

Este estudo seguiu uma abordagem de natureza interpretativa, de investigação sobre a prática da própria professora e, por isso, insere-se numa metodologia próxima da investigação-ação. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram essencialmente a observação participante do trabalho desenvolvido no quotidiano e as entrevistas, que se designaram por conversas informais de explicitação.



Figura 1 – Alunos a distribuírem os portefólios

Este trabalho foi realizado numa turma de 4^a ano de escolaridade com 24 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos. Seis alunos foram objeto de uma recolha e análise de dados, mais pormenorizada. Estes alunos foram escolhidos em função do seu estatuto escolar. Deste modo, escolheu-se um aluno com dificuldades de aprendizagem, uma aluna que não relevava dificuldades e quatro alunos intermédios que foram selecionados

aleatoriamente.

A intervenção educacional foi como se segue:

1. Preparação e construção dos portefólios;
2. Negociação da dinâmica de trabalho;
3. Quatro sessões de seleção e reflexão sobre as tarefas da área da Língua Portuguesa e da Matemática;
4. Leitura dos portefólios; feedback, encontros periódicos com os alunos e negociação de tarefas de trabalho autónomo.

A instrução para a seleção e reflexão das tarefas de Língua Portuguesa e de matemática não foram exatamente as mesmas. Para a Língua Portuguesa pedia-se para selecionarem as duas em que achavam que tinham aprendido mais, para a Matemática selecionarem a tarefa de que mais e menos gostaram. Com estas diferenças no pedido que se fazia aos alunos procurava-se obter elementos que nos permitissem compreender as relações entre aprender e gostar. Aprende-se com as tarefas que mais gostamos, há independência entre estes dois aspetos? Embora assumindo pouca ortodoxia em termos metodológicos a brevidade temporal do estudo justificou esta nossa opção.

O presente artigo centra-se na análise das quatro sessões de trabalho em torno do portefólio. Nos diálogos que se apresentam os alunos são desig-

nados pela letra do seu nome fictício e a professora estagiária por PE.

3. Resultados

Para compreendermos a dinâmica das sessões de trabalho com o portefólio, considerou-se fundamental, apresentarmos todo o percurso realizado para, posteriormente, compreendermos o contributo deste instrumento para as aprendizagens dos alunos.

Ao longo de duas semanas, os alunos foram realizando diferentes tarefas que foram recolhidas pela professora/estagiária no fim de cada dia. Organizaram-se dois conjuntos de tarefas para cada aluno: um conjunto destinava-se ao arquivo das tarefas de Língua Portuguesa e outro às tarefas de Matemática.

Todas as sessões de recolha de tarefas decorreram, segundo a mesma dinâmica. No início de cada sessão, três ou quatro alunos distribuíram os portefólios pelos restantes colegas (ver figura 1).

De seguida, a professora/estagiária distribuía pelos alunos as tarefas de Língua Portuguesa realizadas ao longo das duas últimas semanas e pedia para selecionarem as duas em que achavam que tinham aprendido mais. Juntamente com as tarefas, distribuía também duas folhas pautadas por cada aluno para que pudessem fazer a reflexão sobre cada uma das tarefas selecionadas.

Depois de os alunos terem selecionado e refletido sobre as tarefas de Língua Portuguesa, distribuía as tarefas de Matemática, juntamente com duas folhas pautadas para que pudessem refletir sobre a tarefa que mais e menos gostaram. De seguida, os alunos arquivavam as tarefas pela ordem que havia sido acordada (tarefa-reflexão) e arrumavam o portefólio no local também acordado.

Como se previmos que os alunos pudessem manifestar algumas dificuldades em refletir, decidimos elaborar um guião de apoio à reflexão (ver figura 2) com algumas questões que suscitassem a sua capacidade metacognitiva e os auxiliassem nesse processo.

Guião de apoio à reflexão

A tarefa de matemática que mais gostaste:

- P- Porque é que tu gostaste desta tarefa?
- P- Terias feito algo diferente se tu tivesses tido mais tempo?

A tarefa de matemática que menos gostaste:

- A tarefa era para aprender o quê?
- Quais as principais dificuldades que sentiste na realização desta tarefa?
- E agora ainda tens essas dificuldades?
- Que razões te fazem não gostar tanto desta tarefa?
- Terias feito algo diferente se tivesses tido mais tempo?

A tarefa de Língua Portuguesa que te ajudou a aprender mais:

- De que modo é que a tarefa selecionada te ajudou a aprender?
- O que aprendeste a partir da realização desta tarefa?
- Terias feito algo diferente se tivesses tido mais tempo?

Figura 2- Guião de apoio à reflexão

Segundo Santos (2010, p.6), refletir sobre as tarefas é uma tarefa exigente e, por isso: “deve ser-lhe dada especial atenção, podendo mesmo a vir a ser criado um guião orientador do que se espera das reflexões.” Este guião era colado na folha destinada às reflexões para evitar que os alunos o perdessem.

Para compreendermos como o portefólio é um instrumento que contribui para as aprendizagens dos alunos, a professora/estagiária considerou crucial compreender como é que os alunos realizavam a seleção das tarefas ao longo das sessões e refletiam sobre as suas aprendizagens, analisando as dificuldades que manifestavam durante esse processo e o tempo que demoravam

Para isso, de seguida analisamos a dinâmica das sessões, interpretando e refletindo sobre o que se passou em cada uma delas.

Na **primeira sessão de recolha e seleção das tarefas**, apesar de ser a primeira, os alunos surpreenderam a professora/estagiária pelo seu interesse, empenho e pela sua capacidade de participação.

Ora veja-se a este propósito:

P E: Hoje vamos fazer a nossa primeira recolha e seleção de tarefas para o portefólio.

Turma: Yeh!

H: (entrou na sala) O que vamos fazer?

Turma: A seleção de tarefas para o portefólio.

H: É? Fixe!

(N.T. 2012)

Constatamos, desde cedo, que o trabalho estava a deixar os alunos empolgados, curiosos e interessados. Como seria de esperar, foi necessário, no início da sessão, lembrar os critérios adotados para a seleção das tarefas: “Vão selecionar as duas tarefas de Língua Portuguesa em que acham que aprenderam mais e as duas tarefas de Matemática: a que mais gostaram e a que menos gostaram.”

Quando os alunos começaram a fazer a seleção e a reflexão sobre as tarefas, começaram a manifestar algumas dificuldades em organizar o seu trabalho. Alguns alunos não conseguiram compreender que tinham de refletir sobre cada tarefa numa folha pautada diferente, pois refletiam sobre as tarefas selecionadas, por exemplo da área de Língua Portuguesa na mesma folha. Para além disso, alguns alunos também manifestaram dificuldades em arquivar as tarefas pela ordem acordada (tarefa-reflexão; tarefa-reflexão) e hesitaram na seleção das tarefas, sendo, por isso, necessária a intervenção da professora/ estagiária:

PE: Então J. já selecionaste a tarefa que gostaste menos?

J.: Não, não sei qual é que hei-de escolher, porque gostei de todas.

PE: Vê lá bem, não há uma tarefa que tenha alguma coisa que te fez gostar menos dela.

J: Então é esta (apontando para a tarefa).

Eu: Então porquê?

J: Porque eu tive dificuldades aqui (apontando para a tarefa de resolução de problemas de raciocínio lógico).

(NT, 2012)

Observámos também algumas dificuldades na realização das reflexões, uma vez que, no início, os alunos se mostraram receosos perante o que tinham de escrever, como se pode comprovar no seguinte diálogo:

B: Professora o que é que nós escrevemos na reflexão?

PE: Então, lê as questões que estão no guião. Essas questões ajudam-te.

B: É estranho nunca tive de pensar e escrever sobre o que estudei. Podemos ler as questões e depois podemos fazer um texto para responder a essas questões?

PE: Sim. Podem.

(NT, 2012)

Neste sentido, foi necessário questionar alguns alunos, auxiliando-os no seu processo de reflexão.

PE: Então H. porque é que selecionaste esta tarefa?

H: [Pensativo] Porque (...) porque eu aprendi a escrever um texto.

PE: E lembras-te como é que se chamava esse tipo de texto?

H: Descritivo.

PE: E o que aprendeste com a realização desta tarefa?

H: Aprendi a descrever uma imagem e melhorei a pontuação.

PE: Muito bem, é isso que tens de escrever na tua reflexão.

(NT, 2012)

Consideramos este aspeto normal, uma vez que foi a primeira vez que os alunos realizaram uma tarefa desta natureza.

Apesar de algumas hesitações, os alunos souberam selecionar e refletir com base no guião distribuído sem apresentarem muitas dúvidas. Os dois alunos que estavam a beneficiar de apoio educativo necessitaram de apoio constante por parte do adulto durante este processo.

O papel da professora/estagiária nesta sessão foi essencialmente o de guiar e apoiar os alunos nas suas dúvidas e dificuldades, tentando através de questões despertar a sua reflexão e confrontá-los com o seu processo de aprendizagem.

No momento de arquivo das tarefas, decidimos em conjunto que se colocaria primeiro as tarefas de Língua Portuguesa e depois as tarefas de Matemática e que, ao longo das várias sessões, as tarefas seriam arquivadas por área curricular e não por sessão. Neste sentido, as tarefas de Língua Portuguesa das sessões seguintes teriam de ficar arquivadas a seguir às que já estariam no portefólio, assim como as de Matemática ficariam por trás das que haviam sido arquivadas na semana anterior.

Desde cedo, os alunos perceberam que o portefólio não se destinava a arquivar todas as tarefas realizadas, como tal, sentiram necessidade de pensar num outro destino para as tarefas que não seriam selecionadas.

M.G: Professora, como não vamos arquivar todas as tarefas no portefólio temos de pensar num local para guardar as tarefas que não selecionamos.

PE: Boa ideia M.! Onde é que acham que podemos guardá-las?

I.M.: Podíamos guardar nos dossiês.

F: Não, nos dossiês não me parece uma boa ideia, porque só costumamos guardar no final do período.

J.A: Eu acho que podíamos dobrar uma folha daquelas grandes [referindo-se às folhas de tamanho A3] a fazer uma capa e assim guardamos lá as tarefas e no final do período arrumamos no dossiê.

PE: Concordam com esta ideia?

Turma: Sim.

(NT, 2012)

Esta primeira seleção de tarefas durou cerca de cento e vinte minutos; contudo, notamos uma variação no tempo de seleção e reflexão sobre as primeiras tarefas (Língua Portuguesa) para as segundas (Matemática). Assim, parece que selecionar, escolher e refletir sobre o que se aprende é mais difícil do que sobre o que se gosta ou não gosta.

Na **segunda sessão de recolha e seleção das tarefas** os alunos voltaram a manifestar o seu contentamento por ter chegado o momento de trabalharem com o portefólio. De facto, este contentamento criou tanta agitação, normal nesta faixa etária, que foi preciso aguardar um momento para que a calma necessária para o trabalho retomassem.

Como antes da segunda sessão de recolha de tarefas a professora/estagiária teve o cuidado de consultar e analisar os portefólios de todos os alunos, antes de avançar para a segunda recolha de tarefas, pediu-lhes que verificassem se tinham as tarefas organizadas pela ordem que havia sido combinada, pois reparou que alguns alunos não estavam a colocar as tarefas corretamente.

Ainda antes de os alunos iniciarem o trabalho, lembrou-os que deveriam refletir sobre cada tarefa numa folha diferente para evitar que refletissem sobre as duas tarefas na mesma folha. Neste dia, não se distribuiu o guião de apoio à reflexão e, por isso, optou-se por solicitar aos alunos que fossem consultá-lo nas reflexões da semana anterior, uma vez que era igual. Contudo, este aspeto não resultou, pois verificamos que alguns alunos não estavam a conseguir organizar-se nas suas secretárias com os portefólios abertos e outros não estavam a consultá-los. Como tal, a professora estagiária optou por escrever as questões do guião no quadro para que os alunos pudessem elaborar o seu texto reflexivo, de acordo com as mesmas.

Durante esta sessão, a professora/estagiária foi passando pelas mesas dos alunos, no sentido de os ajudar no que fosse preciso. Durante este momento, verificamos que os alunos liam todas as tarefas realizadas antes de as selecionarem, o que lhes permitia relembrar as suas aprendizagens e fazer uma escolha consciente.

Três alunos manifestaram dificuldades em refletir sobre as suas escolhas e foi necessário questioná-los:

PE: Então J.T. porque é que tu selecionaste esta tarefa como a que menos gostaste?

J.T: [pensativo e passado alguns segundos] Porque senti dificuldades e não percebi muito bem [a tarefa].

PE: Então vá força. É isso que tens de escrever na tua reflexão.

(NT, 2012)

Verificamos também que estes alunos hesitavam em escrever a sua reflexão, no entanto o questionamento por parte do adulto ajudou-os neste aspeto, pois foi visível que depois da interação, os alunos escreveram-na de seguida.

Nesta sessão, nenhum aluno hesitou na seleção de tarefas e constatou-se uma melhoria na organização do trabalho, na medida em que quase todos os alunos refletiram sobre cada tarefa selecionada numa folha pautada dife-

rente. Contudo, nesta sessão, os alunos voltaram a manifestar algumas dificuldades em arquivar as tarefas e as respetivas reflexões pela ordem acordada. Por vezes, arquivavam as tarefas à frente das tarefas selecionadas na semana anterior e outras vezes arquivavam as tarefas da presente semana entre uma tarefa e uma reflexão da sessão anterior.

Quando se decidimos que os alunos iriam selecionar tarefas de duas áreas curriculares, pensamos que seria importante, mais tarde, os alunos construírem um separador que dividisse o portefólio em duas partes. Contudo, optamos por não mencionar este aspeto, por considerar que o trabalho é mais interessante quando procura atender às necessidades e interesses dos alunos e quando não se apresenta tudo como um produto “acabado”. Neste sentido, decidimos aguardar para verificar se os alunos consideravam a elaboração do separador realmente importante para os ajudar na organização do portefólio.

Foi na segunda sessão de seleção de tarefas, que um aluno, enquanto estava a folhear o seu portefólio, referiu:

B: Professora, podíamos colocar alguma coisa a dividir as tarefas de Língua Portuguesa das tarefas de Matemática.

PE: Parece-me uma boa ideia. O que acham da ideia da B.?

Turma: Sim! Boa!

PE: O que podemos colocar para separar as tarefas das duas áreas?

J.A: Podemos pôr um cartão a separar?

PE: E como vamos construir esses separadores?

F: Com cartolinas coloridas que estão ali [apontando para um armário].

PE: E que informações vamos colocar no separador?

J.T: o nome da disciplina e fazemos um desenho.

(NT, 2012)

Posteriormente, os alunos elaboraram os separadores (ver figura 3)



Figura 3 – Aluna a elaborar o separador

Constamos também que os dois alunos a beneficiarem de apoio, nesta sessão continuaram a necessitar de um apoio redobrado, contudo com menos incidência do que na sessão anterior.

Relativamente ao tempo de duração desta sessão, foi possível perceber que houve uma redução em comparação com a semana anterior. Esta sessão durou noventa minutos, cerca de trinta minutos a menos do que a sessão anterior.

Os alunos durante a realização das tarefas, ao longo das duas semanas, colocaram o nome e a data autonomamente, assim como nas suas reflexões no dia da seleção de tarefas, não sendo, por isso, necessário um aviso constante.

Na **terceira sessão de recolha e seleção das tarefas**, notamos que os alunos compreendiam a dinâmica de trabalho implementada, pois a professora/estagiária conseguiu manter um papel mais distante, dando mais autonomia e responsabilidade aos alunos. Como tal, não foi necessário recordar alguns aspetos formativos de organização do trabalho, tais como: refletir sobre cada tarefa numa folha diferente, relembrar os critérios de seleção de tarefas, referir que teriam de colar o guião de apoio à reflexão na respetiva folha pois os alunos, assim que se distribuiu as tarefas, iniciaram o seu trabalho, demonstrando que estavam familiarizados com a dinâmica adotada.

Distribuímos novamente o guião de apoio à reflexão, pois considerou-se que seria melhor os alunos terem sempre disponível o guião para o utilizarem. Nesta sessão, apenas um aluno manifestou dificuldade em selecionar a tarefa de Matemática que mais gostou, referindo que tinha gostado de todas. Em comparação com a segunda recolha de tarefas, os alunos demoraram menos tempo a selecionar as tarefas e a refletir sobre as suas escolhas. Para além disso, não se verificaram dificuldades na reflexão sobre as escolhas, não sendo por isso necessário questionar nenhum aluno.

Os próprios alunos aperceberam-se deste facto, como podemos verificar neste diálogo:

M: Já selecionaste as tarefas de Língua Portuguesa?

B: Sim.

M: Eu também já escolhi as duas. Escolhi muito mais rápido do que na semana passada.

J.T: Eu também. Escolhi mais rápido e nem precisei que a professora viesse ao pé de mim.

Os alunos demoraram menos tempo a selecionar as tarefas, mas continuaram a lê-las na íntegra para, segundo B. e R. “recordar o que fizemos.”

Os alunos nesta sessão arquivaram corretamente as tarefas, colocando as tarefas de Língua Portuguesa selecionadas por trás das tarefas arquivadas na semana anterior. O mesmo se verificou nas tarefas de Matemática; no entanto, os alunos ainda revelaram algumas dificuldades em arquivá-las pela ordem acordada (tarefa-reflexão), pois constamos que alguns alunos as colocavam pela ordem inversa (reflexão- tarefa).

Nesta sessão, houve um aluno que manifestou alguma insegurança no seu trabalho, questionando a professora/estagiária antes de arquivar as suas tarefas:

A: Professora, estou a arquivar corretamente as tarefas?

PE: Sim A., estás. Muito bem!

Consideramos este aspeto normal devido ao fator novidade que está associado a todo este processo de trabalho.

Nesta sessão, verificamos que um dos alunos que beneficiava de apoio estava mais autónomo, referindo “já não preciso de apoio professora, hoje consigo fazer sozinho.”

Esta sessão teve uma duração total de setenta minutos; contudo, constatou-se que a maioria dos alunos não necessitou deste tempo, demorando apenas cerca de cinquenta minutos.

Na **quarta sessão de recolha e seleção das tarefas**, verificamos que a professora/estagiária teve uma intervenção reduzida, pois a turma soube gerir o seu trabalho autonomamente, não sendo, por isso, necessário relembrar todos os passos e aspetos acordados.

Nesta sessão, houve apenas um aluno que evidenciou dificuldades em selecionar as tarefas, porque ficou indeciso entre uma tarefa que realizou em trabalho autónomo e uma tarefa lúdica que tinha sido realizada. Para além disso, os alunos não demonstraram dificuldades em refletir sobre as suas escolhas, não sendo por isso necessária a minha intervenção. Assim, em comparação com as sessões anteriores, verifica-se que os alunos demoraram menos tempo em todo o processo e tornaram-se mais autónomos e responsáveis pelo seu trabalho, não necessitando de ajuda por parte dos adultos da sala.

Ao longo das sessões, verificamos também que os alunos se foram auxiliando uns aos outros, num ambiente cooperativo e interativo entre I.R e A. :

[A. estava a arquivar as suas tarefas no portefólio e pediu ajuda à I.R para lhe segurar numa argola]

I.R: [segura na argola, mas de repente apercebe-se de que o colega não está a guardar as tarefas corretamente]

A: não estás a guardar bem as tarefas, meteste no meio da tarefa e da reflexão da semana anterior.

A: [vai verificar] Pois, estou. Obrigada I.R.

(NT, 2012)

Verificamos que apenas dois alunos continuam a manifestar dificuldades em arquivar as tarefas e em organizar o seu portefólio de acordo com a ordem estipulada; no entanto, em comparação com as sessões anteriores é possível perceber que ocorre com menos frequência.

Esta sessão durou cerca de cinquenta minutos, tendo alguns alunos terminado o seu trabalho em apenas quarenta minutos.

Conclusões

Em síntese, como pudemos verificar, todas as sessões de trabalho apresentaram a mesma dinâmica, ou seja, em todas as sessões os alunos selecionaram as tarefas de duas áreas curriculares, refletiram sobre as suas escolhas e arquivaram as tarefas selecionadas. Através dessa rotina, podemos verificar que os alunos foram adquirindo autonomia e responsabilidade na reali-

zação do seu trabalho o que conduziu a que a duração das sessões variasse. Estas alterações são fruto, do facto de o portefólio passar a ser familiar ao aluno e de este adquirir uma maior compreensão do que se espera que faça. (Bondoso& Santos, 2009).

Nas primeiras sessões de trabalho, a professora/estagiária preocupou-se em auxiliar os alunos, uma vez que estavam a realizar um trabalho desta natureza pela primeira vez; no entanto, o seu papel, com o grande grupo, foi-se alterando e transformando por os alunos terem adquirido autonomia e responsabilidade pelo seu trabalho, tornando-se progressivamente menos ativo e participante, mas mais disponível para apoiar as solicitações e atender a dificuldades específicas singulares dos alunos.

Verificamos que todo o percurso até à última sessão de recolha e reflexão sobre as tarefas foi marcado por aprendizagens e evoluções nos alunos que foram surgindo ao longo do tempo. O portefólio enquanto instrumento de avaliação que serve as aprendizagens demonstra resultados positivos, como se pode perceber de seguida; no entanto, não são imediatos, pois é um processo, cheio de recuos e avanços, que leva o seu tempo e que obriga a uma certa persistência e continuidade da parte do professor.

Após, a análise de todo este percurso de trabalho é possível verificar uma evolução na capacidade que os alunos evidenciam, ao nível da organização, seleção e reflexão sobre os seus trabalhos que incluem no portefó-

lio. Acreditando que estas, competências são aprendizagens que levam tempo, se o estudo continuasse, poder-se-iam verificar, eventualmente, mais, ou mesmo outro tipo de evoluções.

Percebemos também que o tempo de duração das sessões se foi reduzindo, assim como o tempo que os alunos demoravam para selecionar as tarefas e para refletir. Na verdade, os alunos necessitam de tempo para se apropriarem de uma nova tarefa. Como tal, consideramos normal o facto de, no início, terem levado mais tempo para realizarem os diferentes procedimentos. Perante estes dados podemos verificar algumas aprendizagens nos alunos em termos do desenvolvimento dos processos de meta análise das tarefas; que os resultados esperados não acontecem “de repente” e que exigem do professor uma intencionalidade, reflexão e persistência na implementação destas estratégias de avaliação reguladora.

Referências Bibliográficas

- Allal, J., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora
- Bondoso, T., & Santos, L. (2009). *Portefólios... e outras descobertas*. In *Educação e Matemática* nº 101. Revista Associação Professores de Matemática
- Pinto, J. (2002). *A Avaliação formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social, (tese de doutoramento)*. Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pinto, J. (2010). *Portfólio: uma moda ou um processo cm potencialidades na Educação/Formação* in Pinto, J; Santos, L & Rodrigues; R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IIEFP. Lisboa.
- Pinto, J & Santos, L. (2011). "Is assessment for learning possible in early school years? ", *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 012: 283 - 289.

Santos, L. (2010). *Questões emergentes no desenvolvimento de um portefólio* In: Pinto, J; Santos, L & Rodrigues; R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IEFP. Lisboa.

Santos, L. (Org.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

William, D. (2009). *Evaluation & Assessment*. Institute of Education, University of London

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série - A. Lisboa

Nota Biográfica

Inês Pimentel, licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Setúbal – Instituto Politécnico de Setúbal, em 2011, e Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pela mesma escola, em 2013.

Jorge Pinto, Professor Coordenador na Escola Superior de Educação de Setúbal, Doutoramento em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, coordenador do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.